

грузки повышают силу и выносливость мышц спины, одновременно развивая и тренируя сердечно-сосудистую и дыхательную систему.

Таким образом, при выборе средств профилактики и лечения детей с нарушениями осанки и сколиозом важен правильный подход: рекомендовать им корригирующую гимнастику или занятия определенными видами спорта.

Дети с нормальной осанкой могут заниматься любыми видами спорта. Однако надо иметь в виду, что узкая ранняя специализация в асимметричных видах спорта приводит к нарушению осанки. В связи с этим важно предусмотреть разностороннюю подготовку юных спортсменов. Дети с нарушениями осанки и сколиозом должны быть ориентированы в симметричные и смешанные виды спорта. Но таким детям в течение первого года занятий необходимо проводить ортопедическое обследование не менее 2-х раз в год, чтобы не пропустить прогрессирование процесса. При наличии признаков прогрессирования занятия спортом должны быть запрещены.

Занятия асимметричными видами спорта при нарушениях осанки во фронтальной плоскости и сколиозах противопоказаны. Они способствуют прогрессированию имеющихся изменений.

При наличии у детей хронических заболеваний органов дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистой систем, органов выделения на фоне нарушений осанки и сколиоза занятия спортом противопоказаны. Таким образом, только разумные занятия спортом и физической культурой приносят профилактический и оздоровительный эффект.

В заключение хочу сказать, что в наших силах улучшить своё физическое состояние, это требует лишь небольших усилий над собой и постоянного самоконтроля. Давайте выпускаться не из школы не только умными, но и здоровыми!

ВЛИЯНИЕ ДИХОТОМИЧЕСКОГО ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Курлов С.И., Казакова О.В.

Костанайский государственный педагогический институт

Глубокие перемены, происходящие в современном образовании, выдвигают в качестве приоритетной проблему использования новых подходов в обучении. У учителей есть возможность выбрать методы и технологии обучения, которые по их мнению, наиболее оптимальны для построения и конструирования учебного процесса. В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу, под влиянием обучения, начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является основой для развития элементов критического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них новых психологических качеств.

Вся жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, непонятого, непредвиденного, скрытого. Следовательно, нужно все более глубокое познание мира, открытие в нем все новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений вещей. В ходе жизни и деятельности каждый индивид наталкивается на какие-то новые, неизвестные свойства предметов, прежних знаний оказывается недостаточно. Вселенная бесконечна, и бесконечен процесс ее познания. В эти бескрайние глубины неизведанного, нового всегда устремлено мышление. Каждый человек, когда мыслит, самостоятельно делает открытие чего-то нового.

Одним из видов мышления является критическое мышление. В настоящее время существует множество определений критического мышления. Среди них определенной долей условности можно выделить:

1) лаконичные, но лишенные конкретности формулировки:

Критическое мышление – особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения [1].

2) определения философской ориентации, акцентирующие внимание на теоретических аспектах:

Критическое мышление – последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям [2].

Одним из методов является дихотомическое изложение материала. Дихотомия – это деление объема понятия на две вариативные части. Ее использование возможно в любом моменте педагогической деятельности, оно открывает ветвящуюся вариативность. Установка на педагогическую дихотомию позволяет осознать, например, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный ритмический разный. Уверенность в том, что каждая дефиниция есть часть дихотомической пары (то есть существует ее противоположная равновозможность), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть какую-то дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять педагогический маневр и пользоваться обходными путями. Образ дихотомического ветвления оказался для многих учителей «живительным». Уверенность учителя в том, что всегда можно найти дихотомическую равновозможность, помогает ему обезвреживать неизбежный профессиональный технократизм. Дихотомия делает явственной условность любого, казалось бы, вполне однозначного термина, возвращая нас к целостности и многомерной объемности текущей вокруг нас жизни.

Известно, что одна из особенностей мозга человека, так называемая функциональная специализация полушарий мозга. Буквально в последние годы стало известно, что левое полушарие база логического абстрактного мышления, правое – база конкретного образного, и от того, какое из полушарий наиболее развито у человека (в силу ли врожденных свойств, в силу ли воспитания), зависит его индивидуальность, особенности его восприятия и мышления.

Человек, у которого включено правое полушарие и психическая деятельность осуществляется только левым, условно называется «левополушарным». Первая и главная особенность «левополушарного» человека – у него сохранена речь. Этого следовало ожидать, ведь левое полушарие – речевое. Неожиданно другое: он охотнее и легче вступает в беседу, захватывает инициативу в разговоре, его словарь становится богаче и разнообразнее, ответы более развернутыми и детализированными. Он излишне многословен, даже болтлив. Наряду с этим у него улучшается и восприятие чужой речи.

В отличие от «левополушарного» у «правополушарного» человека речевые возможности резко ограничены, словарь беден, из него выпали слова, обозначающие отвлеченные понятия, с трудом вспоминаются названия предметов, особенно редко употребляемых, хотя «правополушарный» и может объяснить назначение любого предмета и показать, как им пользоваться. Речевая активность «правополушарного» человека резко снижена он немногословен, охотнее отвечает мимикой и жестами, чем словом. Беседовать с ним трудно. Очевидно, чтобы иметь возможность отдельно активизировать аппараты образного и абстрактного мышления, их необходимо отделить друг от друга, расположить в разных отделах мозга, так, чтобы обострение одних способностей не сопровождалось обострением других.

Объединить способности двух полушарий призвано комплементарное взаимодействие; соблюдать баланс между способностями каждого полушария, в нужный момент поднять одну чашу весов и опустить другую призвано реципрокное взаимодействие полушарий. В целом, сложный двуединый характер межполушарных взаимоотношений позволяет «оптимизировать» психическую деятельность и поведение.

Итак, мы убедились, что нет главного и второстепенного, «большого» и «малого» полушарий. Правое полушарие – база образного мышления – охватывает мир явлений во всем его богатстве и разнообразии. Левое полушарие – база абстрактного мышления – ищет и находит в этом мире гармонию причин и следствий. Полноценная психика предполагает согласованную и уравновешенную работу обоих полушарий.

До сих пор мы рассматривали деятельность каждого полушария изолированно, так, будто есть два разных, ничем не связанных мозга. Но на самом же деле нормальная психическая деятельность предполагает совместную работу обоих полушарий. «Правополушарный» человек воспринимает мир во всем его конкретном богатстве и разнообразии. Но поскольку он лишен теоретического мышления, то ему не удастся проанализировать свои впечатления, установить между ними логическую связь, соотнести с определенными категориями, и потому его богатство не приносит плодов. Тот же человек, но в «левополушарном» состоянии сохраняет способность к анализу и обобщениям, к логическим операциям, но не может их использовать, так как ему нечего анализировать и обобщать. Очевидно, что лишь одновременная работа обоих полушарий, объединение механизмов мышления обеспечивают всесторонний, конкретный и теоретический охват явлений внешнего мира.

Важно отметить, что при дихотомическом изложении материала учащийся воспринимает информацию в двух равновозможных вариантах, и тогда в работу включаются как

левое, так и правое полушария мозга, что является достаточно высоким показателем в развитии критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин, П. Я. Введение в психологию/ П. Я.Гальперин. – М., 2000.
2. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника/ Д. Б.Эльконин. – М., 2001.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ КАК ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лиходедова Л.Н., Батова О.Е.

Костанайский государственный педагогический институт

Диагностика эмоциональных особенностей дошкольников с ЗПР обычно оказывается второстепенной задачей при изучении других характеристик указанной категории детей. В то же время исследователи отмечают значимые различия эмоциональных реакций детей с ЗПР и детей с нормальным уровнем развития. Э.Тржесоглава в качестве ведущих характеристик дошкольников с ЗПР выделяет слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, суетливость, частую смену настроения, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. М.Вагнерова указывает на большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, на ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. В.В. Лебединский отмечает особенную зависимость логики развития детей с ЗПР от условий воспитания. Е.С. Слепович – проблемы в сфере социальных эмоций: дети не готовы к эмоционально теплым отношениям со сверстниками, у них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого, являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, отмечается состояние беспокойства, тревожность, личная незрелость в целом, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Они легко и, с точки зрения наблюдателя, часто немотивированно переходят от смеху к плачу и наоборот.

Отмечается нестойкость к фрустрирующим ситуациям. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. При этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность. Эмоциональная лабильность проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения или плача, иногда – немотивированных проявлениях аффекта. Нередко у детей возникает состояние беспокойства. Неадекватная веселость и жизнерадостность выступают, скорее, как проявление возбудимости, не умения оценить ситуацию и настроение окружающих.

Определяя более или менее успешно по внешнему выражению эмоции других людей, дети с задержкой психического развития часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной ситуации. Это свидетельствует об определенном недоразвитии эмоциональной сферы, которое оказывается довольно стойким. Значительным своеобразием отличается развитие личности детей рассматриваемой категории. Для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе (особенно у школьников, которые какое-то время до специальной школы обучались в школе общего назначения).

Играть они предпочитают в одиночку. У них не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, то есть не выделяются друзья, межличностные отношения неустойчивы. Взаимодействие носит ситуативный характер. Дети предпочитают общение с взрослыми или с детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительной активности.

Существенно отметить своеобразие проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Трудности, которые встречают дети при выполнении заданий, часто вызывают у них резкие эмоциональные реак-